

Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM)

In: Langue française. N°70, 1986. pp. 87-97.

Citer ce document / Cite this document :

Chiss Jean-Louis, Filliolet Jacques. Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). In: Langue française. N°70, 1986. pp. 87-97.

doi : 10.3406/lfr.1986.6373

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6373

INTERACTION PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES (DE LA CLASSE DE FLE A LA CLASSE DE FLM)

Si la *communication* constitue indiscutablement l'une des lignes de force du renouveau en didactique des langues depuis une vingtaine d'années, ses référents théoriques et ses techniques pédagogiques ont changé : alors que les travaux structuralistes s'ordonnent autour de notions comme *outil* ou *fonction* de communication, la nouvelle matrice pragmatique se construit en intégrant les concepts de *situation*, d'*énonciation*, d'*interaction* ; une réflexion plus élaborée sur stratégie d'enseignement/situation d'apprentissage/processus d'acquisition, impliquant la diversité des approches et le renouvellement des pratiques pédagogiques (en particulier par l'appel aux « documents authentiques »), vient contester les procédures imprégnatives que l'exercice structural organisait. Tout se passe comme si le *mécanisme* des modèles didactiques précédents cédait le pas devant le constat de la complexité des échanges langagiers, assomption ou redécouverte d'une logique du vivant.

Interaction : acquisition et/ou apprentissage

S'il s'agit, entre autres, avec ce numéro de *Langue française* de situer les ponts mais aussi les frontières qui existent entre les didactiques du français langue maternelle et du français langue étrangère, on peut noter d'emblée que l'*interaction*, déjà au centre des problématiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, commence à s'installer dans les recherches en didactique du FLM. Signe bibliographique, parmi d'autres, de cette domination et de cette avancée, les livraisons des deux dernières années de la revue *Études de Linguistique appliquée*. Si l'on ne possède pas encore de modèle général d'analyse des interactions verbales dans les classes, nombreux sont les travaux sur les comportements langagiers, les échanges en classe de langue. Vivace est l'intérêt pour la communication orale inter-élèves et, au-delà de la classe de français, pour les formulations et reformulations des élèves, les brouillons, les réécri-

tures, les transcodages dans les activités scientifiques par exemple (cf. les travaux de J.-P. Astolfi, INRP, et G. Vergnaud, CNRS). Le constat d'une mauvaise maîtrise par les élèves des règles spécifiques de la communication à l'école – qui restent souvent implicites – contribue alors à un déplacement de l'attention vers la pédagogisation des savoirs et des savoir-faire.

La situation d'une classe d'apprenants non francophones de niveau 1 ou 2 en milieu naturel français offre un terrain tout à fait favorable à l'observation de ce qui se passe lors du déroulement d'un enseignement/apprentissage visant à la communication. Ce qui guide alors l'enseignant dans le choix de ses activités, c'est la double relation de l'apprenant avec la langue étrangère : d'une part, celui-ci doit acquérir au plus tôt cette langue pour communiquer avec les autochtones qui sont ses interlocuteurs dans la vie quotidienne; d'autre part, il est amené à l'utiliser en classe pour continuer à progresser dans un apprentissage institutionnalisé où il lui faudra parler *de* la langue qu'il cherche à maîtriser.

Faut-il alors articuler cette double relation avec la pratique pédagogique? S.D. KRASHEN (1981), par exemple, a pu établir une véritable dichotomie entre l'*acquisition*, qui serait un processus subconscient accordant plus d'importance au sens qu'aux formes qui le véhiculent (démarche implicite) et l'*apprentissage*, qui, inversement, serait conscient et donnerait aux formes une primauté sur les significations (démarche explicite). Si l'on favorise l'acquisition, on s'appuie sur une pédagogie conduisant l'apprenant à affronter « un environnement verbal étranger aussi riche et varié que possible, mais peu programmé, afin de multiplier les occasions de comprendre et de construire interactivement des significations nouvelles (*comprehensible input*), la répétition de ces pratiques devant l'amener progressivement à induire subconsciemment les régularités, en particulier grammaticales, qui les régissent » (H. Besse et R. Porquier, 1984, p. 76). Dans ce cas, le bon professeur est celui qui fonde essentiellement sa pédagogie sur la communication orale où jouent à plein les interactions verbales et « qui n'accorde à l'apprentissage proprement dit qu'une place restreinte, réservée surtout à l'écrit » (*ibid.*). Cette option, qui est loin d'être nouvelle, ne saurait nous satisfaire; nous pensons en effet qu'il existe d'étroites relations entre ces deux versants de l'appropriation d'une langue.

De la pratique de l'autonomie

Ceci dit, nombre d'enseignants de FLE trouvent naturel de s'interroger sur l'apport que pourrait constituer le fait de laisser une certaine autonomie à l'apprenant, surtout lorsqu'ils s'adressent à des publics tels que ceux que nous avons pris en exemple. Dans ce cas il ne s'agit pas pour eux de céder à la nouveauté toute relative d'une mode pédagogique, séduisante parce qu'elle permettrait de donner un nouvel « espace de liberté » aux enseignés. Ce qui les motive, c'est la volonté de juger par

eux-mêmes si l'emploi de telles techniques aboutit plus rapidement à la possibilité de communiquer hors de la classe et dans la classe.

Pour H. Holec (1979, p. 3), « dans le contexte... de l'apprentissage des langues, l'autonomie est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage », ce qui signifie, en particulier, que l'apprenant assume la responsabilité :

- de la détermination des objectifs,
- de la définition des contenus,
- de la sélection des méthodes et des techniques permettant une bonne progression,
- de sa propre évaluation.

Présentée ainsi, l'autonomie d'apprentissage en milieu scolaire ou universitaire semble relever de l'utopie. Toutefois il nous est apparu, lors de diverses expériences que nous avons menées nous-mêmes ou que nous avons suivies, que les résultats étaient meilleurs lorsqu'une *certaine* indépendance était accordée aux apprenants. A condition, naturellement, qu'il y ait consensus entre enseignants et enseignés (certains étrangers ont connu chez eux un enseignement fortement directif, souvent lié plus ou moins directement au statut socio-culturel du professeur, et vivent difficilement le fait de ne pas être « conduits par le maître » – d'où des attitudes de refus, qu'il faut comprendre et accepter comme une donnée) et que chacun sache exactement ce qu'il accorde à l'autre (il s'agit là d'un équilibre souvent difficile à maintenir).

La nécessité d'un certain degré d'autonomie étant admise, une double question reste posée. Cette autonomie négociée favorise-t-elle une meilleure utilisation du français dans des situations d'acquisition ou d'apprentissage? Ce qui semble relever de l'évidence en FLE peut-il être extrapolé en FLM?

Il ne nous appartient pas, dans le cadre d'un article aux dimensions réduites, d'apporter tous les arguments conduisant à répondre par l'affirmative. Nous nous contenterons donc de souligner que dans les deux cas l'autonomie permet de fonder sa pratique pédagogique :

– sur l'*aspect cognitif* de tout enseignement faisant appel aux habitudes antérieures, ce qui revient en particulier à ne jamais oublier que des apprenants peuvent avoir vécu ailleurs que dans le milieu scolaire des expériences d'apprentissage et de recherche autonomes (par exemple, que ce soit en classe de FLE ou de FLM, les « collectionneurs » seront repérés avec soin puisqu'ils vivent une passion qui les conduit à se construire un savoir plus ou moins sauvage mais réel),

– sur l'*aspect psycho-affectif* lié à l'exercice d'une volonté individuelle (« la volonté ne peut s'exercer sans la capacité, et, l'expérience le montre, la capacité ne peut s'acquérir sans la volonté », H. Holec, 1979, p. 8).

S'il est souvent plus aisé de déterminer un manque de volonté qu'un manque de capacité, il est donc possible, grâce à une connaissance réelle de l'histoire individuelle des apprenants, d'envisager une plus grande efficacité de l'apprentissage de la communication au travers d'une recherche de l'autonomie. On admettra alors que tout enfant, tout adolescent, tout

adulte, quelle que soit son origine géographique ou sociale, possède en lui un système de valeurs sur lequel il faut s'appuyer si l'on veut prendre en compte la volonté de l'apprenant d'apprendre mais d'apprendre selon la représentation qu'il s'est construite de son propre apprentissage.

De plus, on ne répétera jamais assez que si l'environnement offert par la classe est capable :

- de fournir à l'apprenant des occasions de se situer (où vais-je? d'où viens-je? comment apprendre? pourquoi apprendre?),

- d'accepter que cet apprenant soit partie prenante dans le projet pédagogique,

- de proposer des rétro-informations sur les progrès, la nature des contrôles et la correction, on multiplie par là même les occasions de communiquer dans la langue que l'on cherche à faire maîtriser, qu'elle soit maternelle ou étrangère.

L'enseignant de FLM, dans la majorité des cas, sait tout autant que l'enseignant de FLE qu'il ne doit pas privilégier outre mesure les contenus et qu'il lui est nécessaire de réserver une part de la réflexion aux processus d'apprentissage à mettre en œuvre. Mais l'utilisation d'un canal de communication commun aux maîtres et aux élèves, celui de la langue, le conduit assez naturellement à se considérer surtout comme un diffuseur n'ayant pas à se « décentrer » de sa fonction pour adopter les points de vue de l'apprenant. Peut-être faut-il voir là la raison profonde du faible nombre des études portant sur les stratégies interprétatives des enfants et des adolescents auxquels on propose un énoncé problématique (cf. M. Charolles, 1984, p. 94 et suiv.)?

Apprentissages linguistiques et communication en classe

Le danger inverse existe en pédagogie des langues; il peut se faire en effet que cette attention portée à l'autonomie se traduise de manière mécanique par une réduction de la part du didactique dans la communication de classe : en FLE, et parfois en FLM, certaines approches prétendument communicatives, entraînées dans « la quête effrénée de l'authentique » (l'expression est de M. Pérez, *ELA*, n° 56, p. 26) et obnubilées par la « centration sur l'apprenant », courent précisément le risque d'oublier l'interaction. Dans la vulgate pédagogue, la traduction dégradée de telles orientations produit une mise à l'écart des procédures d'*explicitation* par l'enseignant (à travers la confusion entretenue entre *expliquer*, *expliquer* et *définir*) voire autorise son effacement, alors même qu'on sait, par exemple, l'importance du savoir-posé les questions et du savoir-formuler les consignes. Mettre les maîtres et les élèves *ensemble* au centre du dispositif pédagogique, et surtout en classe de français, ne signifie pas une sous-estimation des capacités linguistiques de l'élève. On voit simplement une nouvelle fois comment la réponse à des problèmes pédagogiques est solidaire d'orientations théoriques concernant en particulier les problèmes d'acquisition : l'insistance sur l'« autoconstruction » par l'enfant de son système linguistique, appuyée sur des références innéistes

ou communicationnelles, induit des *styles* pédagogiques différents de ceux qu'une psycholinguistique interactive peut contribuer à mettre en œuvre.

De la même manière, l'acharnement contre l'artificialité des situations d'enseignement à l'école constitue une fausse réponse à une question mal posée : d'une part la situation scolaire est une situation sociale spécifique avec des rôles, des simulations, etc., ni plus ni moins artificielle qu'une autre (en tout cas pas au sens où, en dehors de l'école, il y aurait le « naturel » de la « vraie vie ») et, d'autre part, comme le souligne L. Porcher (*ELA*, n° 55, p. 79 et suiv.), rien ne prouve que, pour préparer à la maîtrise d'une communication sociale « authentique », la meilleure stratégie pédagogique consiste à faire en sorte que la situation de classe ressemble le plus possible à la situation extrascolaire. De ce point de vue, le plus important n'est sans doute pas la recherche à l'intérieur de la classe de situations de production ouvertes sur l'extérieur (en FLM, on écrit au chef de gare pour le départ en classe verte) ni la recension et l'examen de « documents authentiques » (pratique très courue en FLE) mais la mise en place d'activités authentiques de communication, quel qu'en soit le support : il est frappant de constater que l'exemple donné par S. Moirand (1982, p. 52) pour le FLE est très significatif de l'univers scolaire, mais évidemment pas seulement :

« Reconstituer par exemple l'ordre de déroulement d'une conversation ou d'un texte à partir de morceaux prédécoupés et distribués dans le désordre à différents sous-groupes d'apprenants oblige ceux-ci à *demandier des informations* (il s'agit ici d'une fonction de communication authentique) soit à l'enseignant, soit aux autres apprenants. » (C'est nous qui soulignons.)

Communication et langue

Parce qu'il faut résoudre en FLE des problèmes fondamentaux de *communication* qui dépendent de paramètres nombreux et complexes, on est amené à élaborer des stratégies *globalisantes* d'enseignement de la langue en cherchant à articuler les différents éléments de la compétence langagière/linguistique, alors qu'en FLM il y a un « effet de masque » de la complexité car on s' imagine que la communication ne fait pas problème puisque le dialogue est *déjà* instauré entre enseignant et apprenant. L'évidence de la dimension socioculturelle des échanges langagiers est massive en FLE : la connaissance réciproque du référent est inégalitaire dans la communication pédagogique et ceci se traduit sur le plan lexical ; le statut de l'implicite et de l'explicite y est particulièrement source de difficultés. En FLM, cette dimension est insuffisamment aperçue ou, en tout cas, ne donne pas lieu à des interrogations qui influeraient sur la stratégie d'enseignement. Des questions comme la fonction intonative ou la valeur sémantique des prépositions (parce qu'on perçoit vite les conséquences de la structuration différente de l'espace et du temps d'une langue à l'autre) seront travaillées en FLE et négligées en FLM. D'autre part et inversement, l'insistance en FLE sur les objectifs communicatifs peut

entraîner une relative négligence des structures et formes linguistiques. Enfin, en FLM, dans une période heureusement marquée (cf. les dernières *Instructions officielles* pour les écoles et collèges) par une réévaluation des activités métalinguistiques, de l'objectivation, de la conceptualisation, il ne faudrait pas que « le retour du balancier » aboutisse à la mise en retrait de toutes les composantes communicationnelles par rapport à la transmission des savoirs *sur* la langue : en FLE comme en FLM, un certain type d'enseignement doit permettre le va-et-vient entre structuration linguistique et globalité de la communication.

Sans se prononcer sur le parallélisme ou l'écart irréductible entre acquisition de la langue maternelle et acquisition d'une langue seconde, il reste que l'apprentissage du FLE constitue un incomparable laboratoire pour « dénaturer » le travail en FLM et faire toucher du doigt des difficultés qui amènent à complexifier les rapports grammaire/communication : par exemple, en FLE, les ambiguïtés, flottements ou incertitudes sont tels qu'ils doivent produire une interrogation sur le vouloir-dire alors qu'en FLM la réflexion s'arrête souvent à l'évaluation à travers le « mal dit », ce qui évite au fond de se poser le problème de la communication et de ses *moyens*, de repérer l'intrication entre les compétences linguistique et socioculturelle. Il est important, par exemple, de montrer que le savoir-posé une question est inséparable des conditions de son exercice (à qui ? quand ? comment ? pourquoi ?) ou que la pauvreté syntaxique d'un texte argumentatif fait partie intégrante de son inefficacité. Seules, nous semble-t-il, des grammaires « à double entrée » – linguistique et communicationnelle – permettraient de mettre en évidence à la fois l'implication réciproque des sens et des formes *et* la non-isomorphie des structures linguistiques et des actes de langage (cf. J.-L. Chiss, 1985).

De l'enseignement de la grammaire

Reste qu'en FLE comme en FLM l'intégration d'une dimension grammaticale dans l'apprentissage/enseignement d'une langue pose au moins deux séries de problèmes que l'on pourrait ainsi formuler :

- comment inscrire la grammaire dans un acte de communication qui reste spécifique au cadre de la classe ?
- quelle est l'ampleur du champ décrit ?

En ce qui concerne le premier point, il semble apparemment préférable, pour des apprenants étrangers de tout niveau (le problème des modulations propres à chaque niveau étant ici écarté), de passer par une série de références à leur langue maternelle, à condition évidemment que la grammaire de cette langue maternelle soit déjà plus ou moins intériorisée (le cas de l'alphabétisation dans une langue étrangère constitue une autre problématique). Comme le disent H. Besse et R. Porquier (1984, p. 96) : « Le problème de l'utilisation des descriptions grammaticales dans l'enseignement/apprentissage des langues est fondamentalement un problème de *communication* (c'est nous qui soulignons). Il s'agit de communiquer verbalement à des étudiants un certain savoir

sur une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore. Comme le mot le signale en lui-même, toute communication implique qu'il y ait quelque chose de commun, de partagé, entre ceux qui communiquent. » Cette conception, dont on reconnaît habituellement le bien-fondé, est pourtant fort éloignée des pratiques observées dans les méthodes de FLE de ces trente dernières années, où tout enseignement tend à se faire dans la langue-cible. A notre connaissance, on a peu souligné que cela supposait que le métalangage utilisé (et la simple dénomination en fait partie) était connu des apprenants. Or, sur le terrain, deux cas ont tendance à se présenter : ou ces apprenants opèrent seuls les transferts nécessaires (langue-cible → langue maternelle), ou ils apprennent la métalangue sans en comprendre le sens, c'est-à-dire sans communiquer.

Ces faits que l'enseignant de FLE découvre rapidement, quelle que soit la méthode utilisée, sont tout aussi vérifiés en FLM. Ce qui signifie qu'une pratique pédagogique de la grammaire ignorant *les français* que parlent réellement les élèves peut elle aussi conduire à un dialogue de sourds. Tout enseignant de FLM (et de FLE au niveau avancé) devrait donc être capable d'analyser et de décrire les différentes pratiques de sa propre langue, et en particulier les différents « styles » de l'oral où se manifestent plus nettement qu'à l'écrit les *traces* des multiples interactions présentes dans une situation de communication donnée. Sur un plan plus concret il nous paraît évident que la communication ne se fera en classe de grammaire que dans la mesure où l'on travaillera sur un corpus diversifié fourni par chacun des participants à la leçon.

Cette nécessité n'évacue pourtant pas une difficulté inhérente au statut de la démarche grammaticale elle-même, intrinsèquement caractérisée par le réductionnisme et l'abstraction. L'objet de la grammaire est en effet abstrait de la complexité des *interactions communicatives* dans lequel tout énoncé est nécessairement inscrit : même l'exemple de grammaire « décontextualisé » a un contexte, celui de l'échange en classe et du type de théorie linguistique qu'il va avoir à charge précisément d'exemplifier. H. Besse (1984, p. 13) remarque à très juste titre que la « surpolysémisation interprétative » de phrases ambiguës par des étudiants avancés de FLE « rend toute explicitation grammaticale aléatoire ». S'il est plus facile pour les apprenants en FLM de retrouver le contexte par rapport auquel l'explicitation grammaticale est pertinente, cela ne tient pas tant à l'inégalité de savoir linguistique qui les sépare d'apprenants en FLE qu'à la différence socioculturelle où intervient la pluralité des domaines d'expérience. Donc, en FLE mais aussi à un moindre niveau en FLM, pour éviter que le savoir grammatical ne reste extérieur, il faut préciser clairement avec les apprenants les contextes d'identification du matériel linguistique utilisé. Plus largement à travers le problème du corpus, c'est bien la même interrogation tenace qui revient : de quelle langue fait-on la grammaire ? En FLM, si le travail grammatical s'ordonne à partir de la production des élèves, on court le risque de ne pouvoir généraliser, conceptualiser ; en FLE, si c'est l'enseignant qui fournit les exemples, apparaîtront de manière plus marquée qu'en FLM, incompréhensions, inadéquations et sentiment d'extériorité. Dans les deux

cas, il s'agit de tenir à la fois contextualisation et conceptualisation, pour les phrases comme pour les textes.

L'exemple de la production écrite : transfert de compétence textuelle?

Conceptualiser, pour les textes, c'est par exemple, comme le souligne J.-M. Adam (1985), en FLE comme en FLM, faire reconnaître des types et faire accéder à la maîtrise de certains schémas globaux facilitant le traitement cognitif; c'est encore, déterminer au niveau textuel les sous-systèmes de temps et de personnes verbales. Contextualiser, c'est intégrer la production d'un texte dans un acte de communication en s'intéressant à ses fonctions illocutoires et à sa réception. Or, les modèles de « grammaires de texte » fournis par les psychologues et les sémioticiens mettent en évidence un niveau macrostructurel réputé largement indépendant des particularités linguistiques de chaque langue et un niveau microstructurel défini en termes de « réalisation discursive particulière » (cf. pour une approche de cette question Chiss-Filliolet, 1984). Si la reconnaissance de la macrostructure textuelle (par exemple narrative) fait partie de l'acquisition de la compétence textuelle en langue maternelle, la tentation est grande de poser le problème pour le FLE en terme de *transfert*. C'est par exemple ainsi, mais non sans précautions, que S. Moirand situe (1982, p. 135) la compréhension et la production des écrits en FLE :

« Mais en langue étrangère, il suffit de s'appuyer sur un transfert de cette compétence textuelle acquise en langue maternelle : les récits de " vols " ne diffèrent pas d'une langue à l'autre, pas suffisamment en tous cas pour justifier de s'y attarder... »

On se contentera de suggérer ici que nombreuses sont les orientations didactiques qui s'appuient sur des hypothèses *universalistes*, ce qui aboutit sinon à effacer du moins à minorer le rapport entre les organisations discursives et la spécificité linguistique-culturelle de chaque langue. C'est sans doute en restant attentif aux modalités d'acquisition de la compétence culturelle en langue maternelle, en n'oubliant pas l'imprégnation de l'apprenant en langue étrangère par « un répertoire narratif et discursif propre à sa langue maternelle » (M. Miled, 1985), qu'on évitera de retomber en compréhension/production de l'écrit dans les vieux binarismes du « fond » et de la « forme », du « contenu » et de l'« expression ». S'il peut apparaître méthodologiquement rentable de distinguer la *cohésion* (en termes d'indices formels syntaxiques et sémantiques) et la *cohérence* (en termes de conformité entre les actes illocutoires et les marques linguistiques), il s'agit surtout de sensibiliser les apprenants en FLE au fait que la langue à acquérir structure autrement le référent que la langue-source et qu'elle s'investit dans des organisations rhétoriques et discursives qui ont leur spécificité dans chaque culture.

Ceci pour relativiser les stratégies des enseignants qui percevront comme incohérent un texte s'il n'adopte pas la forme de discours attendu, par exemple du fait des conventions propres à chaque système scolaire et de l'objectif langagier visé à travers tel exercice. J.-M. Adam (1985) note avec raison que, pour faire la différence, dans un résumé de texte, entre argument « fort » et argument « faible », beaucoup de choses dépendent des habitudes discursives du pays et des « connaissances du monde en général ».

Il n'est donc pas surprenant que ces dimensions socioculturelles, référentielles, pragmatiques (si l'on veut identifier un cadre théorique aujourd'hui dominant) soient davantage affirmées quand il s'agit de l'oral ou de la « communication » en général que pour la production/réception des textes. Les mécanismes et les fonctionnements de l'échange, la question des informations préalables à la conversation, les éléments proxémiques et kinésiques y sont plus facilement perçus dans leurs différences, différences qui amènent légitimement à se demander si l'on peut enseigner des stratégies de communication en langue étrangère :

« Peut-on inculquer des “ règles ” socioculturelles qui sont parfois à l'opposé de celles des apprenants ? L'on touche ici, me semble-t-il, une différence fondamentale entre enseigner une langue maternelle et une langue étrangère : il paraît peu souhaitable de demander à des non-natifs d'intégrer toutes les stratégies, y compris les mouvements, les gestes, les mimiques qui relèvent de la culture étrangère. Au plus faut-il en faire prendre conscience : que les apprenants les comprennent mais sans qu'ils se sentent contraints forcément de les “ produire ”. Nombre de résistances (des apprenants comme des enseignants non natifs) à l'apprentissage de la communication en langue étrangère me paraissent relever de ces barrières culturelles, barrières que les méthodes de langue elles-mêmes contribuent à entretenir » (S. Moirand, 1982, p. 76).

Comment nier, en effet, que nous communiquons avec tous les moyens qui s'offrent à nous et que par conséquent ce phénomène met en jeu la totalité de notre corps et pas seulement les organes qui produisent du langage. Toutefois, comme le savent les enseignants qui travaillent avec des documents vidéo ou la télévision et découvrent ainsi les problèmes posés par le passage du linéaire au concomitant, il nous est difficile, du fait du fonctionnement de notre entendement, d'appréhender l'ensemble d'une conduite. Ceci explique pourquoi nous scindons la communication en différents canaux : la parole, l'écriture, le système symbolique, la proxémique, le mimo-gestuel, la manipulation des objets, les odeurs, les flux énergétiques, les rythmes corporels, etc. Notre erreur tient ensuite au fait que nous avons très vite tendance à considérer que ces canaux que nous avons isolés pour pouvoir mieux les étudier fonctionnent réellement d'une façon indépendante.

Mais, en séparant les conduites verbales des autres moyens de communication que nous offre notre corps, nous violons en réalité l'unité du dire et du vivre. On peut donc se demander si la plupart des apprenants ne s'approprieraient pas plus facilement et plus agréablement une langue

étrangère si leur corps tout entier tentait d'adopter de nouveaux schémas de comportement. Comme l'écrit P. Bourdieu (1980, p. 117) : « Tous les ordres sociaux tirent systématiquement parti de la disposition du corps et du langage à fonctionner comme dépôts de pensées différées, qui pourront être déclenchées à distance ou à retardement, par le simple fait de replacer le corps dans une posture globale propre à évoquer les sentiments et les pensées qui lui sont associées... »

Faut-il alors rejeter la prudence de S. Moirand en déclarant par exemple qu'il ne sert à rien de proposer dans une méthode des conversations du type :

Paul : Bonjour.

Marie : Bonjour.

Paul : Ça va ?

Marie : Oui, ça va, et toi ?

Paul : Moi ? Ça va.

si l'on ne fait pas comprendre en même temps que, durant cette prise de contact verbale de quelques secondes, Paul et Marie ont probablement échangé un grand nombre d'informations sur la façon dont ils conçoivent leur relation et qu'au-delà des mots cet échange ne serait pas identique dans d'autres pays ? Nous serions tentés de répondre par l'affirmative mais ce serait alors oublier, outre la difficulté de la tâche, qu'un étranger a parfaitement le droit d'estimer qu'il perd son identité nationale, et donc une part de lui-même, en « mimant » les paramètres non verbaux de la langue qu'il apprend. De plus, dans l'état actuel des travaux sur les facteurs extralinguagiers de la communication, les résultats sont trop parcellaires pour permettre d'atteindre à ce que les linguistes appellent le niveau pertinent, la même remarque de fond pouvant être faite aux enseignants de FLM qui désireraient mettre en place des stratégies globales d'adaptation aux situations de communication.

* * *

Quoi qu'il en soit, l'introduction plus ou moins timide dans les cours de FLE ou de FLM de cette réflexion sur les multiples interactions qui entrent en jeu dans la communication a eu pour heureux effet de conduire beaucoup d'enseignants à se remettre en question, d'autant plus que l'arrivée récente de l'informatique dans les écoles les a de nouveau poussés à s'interroger sur le renouvellement des stratégies pédagogiques. L'utilisation par certains spécialistes d'un néologisme : « le folkware », terme qui vient s'associer au couple antagoniste et complémentaire du *hardware* et du *software* et renvoie à la personne de l'apprenant lorsque celui-ci entre en *interaction* avec un équipement informatique quelconque, peut être considéré comme un signe encourageant. Il rappelle à qui en douterait encore qu'il ne faut pas considérer l'écran de l'ordinateur comme un tableau noir amélioré (ce que pourrait faire croire le sigle EAO) mais comme un lieu où se manifeste un nouveau type de communication qui repose des problèmes de fond. Comme le disait M^{me} Anna Bonboir lors de son allocution d'ouverture au Congrès 1984 de l'AIP ELF

(Université de Sherbrooke) : « Il convient de remarquer que l'expression "apprentissage assisté par ordinateur" n'a guère été utilisée. Par contre, l'expression "enseignement assisté par ordinateur" l'a été bien davantage. Ceci traduit plus le recours à un modèle pédagogique centré sur le travail du maître qu'il ne définit les potentialités essentielles de l'ordinateur. On se préoccupe davantage de la manière dont les maîtres enseignent – et, au besoin, l'ordinateur se substitue à eux – que de la façon dont les élèves apprennent. » On retrouve bien là les préoccupations qui furent les nôtres lors de l'écriture de cet article.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1985), « Quels types de textes ? », *Le français dans le monde*, 192.
- BESSE, H. (1984), « Contexte(s) et enseignement/apprentissage d'une grammaire », *LINX*, 11, Paris X, Nanterre.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Credif-Hatier.
- BOURDIEU, P. (1980), *Le sens pratique*, Éd. de Minuit.
- CHAROLLES, M. (1984), « Bouillir ou périr, ou comment on découvre ou on ne découvre pas le sens de certains mots », *Pratiques*, 43.
- CHISS, J.-L. (1985), « Progression grammaticale et stratégies d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, 69.
- CHISS, J.-L. et FILLIOLET, J. (1984), « Production écrite et apprentissage des types de discours en français, langue étrangère », *LINX*, 11, Paris X, Nanterre.
- DANNEQUIN, Cl. (1982), « Acquisition de la langue maternelle et DLE » in R. Galisson (ed) : *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Credif-Hatier.
- GARCIA, Cl. (1985), « Dialoguer en classe, c'est aussi... métacommuniquer », *Le français aujourd'hui*, 71.
- HOLEC, H. (1979), « Prise en compte des besoins et apprentissage autodirigé », in *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, 1979, Université de Nancy II.
- KRASHEN, S.D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, New York, Pergamon Press.
- MILED, M. (1985), « L'enseignement du récit en milieu tunisien », *Le français aujourd'hui*, 70.
- MOIRAND, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.
- PORCHER, L. (1984), « Paradoxes sur un enseignant ? », *Études de linguistique appliquée*, 55.
- Revue et colloques*
- ELA, 55 (1984), « Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères » (D. Coste éd.).
- ELA, 56 (1984), « Expériences récentes de pratiques communicatives en langue seconde au Québec » (Cl. Germain éd.).
- Enfance, 1 (1984), « Quelques aspects du langage chez l'enfant ».
- Le Français dans le monde*, 129 (1977), « Les théories syntaxiques et l'enseignement du FLE ».
- Acquisition d'une langue étrangère*, III (1984) (P.U. de Vincennes et Encrages).